

# Les phénomènes complexes de la langue sont-ils complexes pour tous les enfants ?

C. MARTINOT

Professeur de sciences du langage, Université Paris-Sorbonne, ESPE de l'Académie de Paris, EA 4509 STIH - sens, textes, informatique, histoire. Correspondance : 49, avenue de Condé, 94100 Saint-Maur-des-Fossés, France.  
Email : martinot.claire@gmail.com

**RÉSUMÉ :** *Les phénomènes complexes de la langue sont-ils complexes pour tous les enfants ?*

Les phénomènes syntaxiquement complexes de la langue comme les enchaînements entre phrases principales et subordonnées, ou entre principales et relatives, ou encore certaines prédications complexes avec réduction de la prédication seconde (complément prépositionnel, adjectif, gérondif) sont attestés chez des enfants francophones de 6 et de 10 ans dans des proportions très différentes selon que ces enfants reçoivent une stimulation linguistique forte ou faible dans leur milieu familial.

**Mots clés :** *Complexité – Langue maternelle – Stimulation linguistique – Acquisition tardive.*

**SUMMARY:** *Are complex phenomena equally complex for all children?*

Languages display syntactically complex phenomena such as the link between main and subordinate clauses, or between main and relative clauses, along with some cases of complex predications with reduction of the second predication (prepositional complement, adjective, gerund). These linguistic phenomena can be observed in six and ten year old French-speaking children, in varying proportions depending on whether these children are strongly or weakly stimulated linguistically in their family environments.

**Key words:** *Complexity – Mother tongue – Language stimulation – Late acquisition.*

**RESUMEN:** *¿Son los fenómenos complejos de la lengua complejos para todos los niños?*

Los fenómenos sintácticos complejos de la lengua, tales como los encadenamientos entre oración principal y subordinada, o entre principal y relativa, así como ciertas predicaciones complejas con reducción de la predicación segunda (complemento preposicional, adjetivo, gerundio) se manifiestan en niños francófonos de 6 y 10 años en proporciones muy diferentes según la estimulación lingüística más o menos intensa que reciban del medio familiar.

**Palabras clave:** *Complejidad – Lengua maternal – Estimulación lingüística – Adquisición tardía.*

## INTRODUCTION

Idéalement, les enfants ont besoin de 3 à 4 ans pour acquérir les fondements de leur langue maternelle. Du point de vue de leur production linguistique, cela signifie qu'ils énoncent, aux alentours de 3 ans, des prédications simples, complètes et bien formées<sup>1</sup>, c'est-à-dire conformes au fonctionnement de la langue générale dans laquelle ils grandissent<sup>2</sup>. Ensuite, à partir de l'âge de 3-4 ans, leurs énoncés vont progressivement se complexifier, syntaxiquement et lexicalement, jusqu'au début de l'âge adulte, sans que l'on puisse cependant affirmer que la langue maîtrisée par l'ensemble des locuteurs adultes du même idiome comporte les mêmes phénomènes complexes<sup>3</sup>. Bien qu'il n'existe pas de définition consensuelle de ce qu'est un phénomène linguistique complexe<sup>4</sup>, on admettra a priori qu'un énoncé comportant un lexique spécifique est plus complexe qu'un énoncé comportant un lexique très général : *Luc souhaite déguster un éclair au chocolat* vs *Luc veut manger un gâteau* ; qu'un énoncé contenant des constituants à plusieurs mots est plus complexe qu'un énoncé contenant des constituants de un ou deux mots chacun : *Le nouveau voisin du 3<sup>e</sup> étage commence à arroser les fleurs de son balcon dès 6 h du matin* vs *le voisin arrose ses fleurs à 6h* ; qu'une phrase contenant deux prédicats (ci-dessous : *marche, en boitant – écoute, vrombissement*) est plus complexe que deux phrases, reliées syntaxiquement, à un prédicat chacune : *Max marche en boitant* vs *Max boite quand il marche* ; *Chloé écoute le vrombissement des avions* vs *Chloé écoute les avions qui vrombissent*.

L'hypothèse générale que nous formons à la suite d'études antérieures sur l'acquisition de la complexité (Martinot, 2009, 2010) et sur les différences dans la langue parlée par de jeunes locuteurs issus de milieux socio-économiques différents (Bernstein, 1975, Giuliano, 2006, 2013) est que la maîtrise de l'ensemble des phénomènes complexes est très contrastée

<sup>1</sup> Une prédication simple contient un seul prédicat, verbal, nominal ou adjectival. Le prédicat est l'élément lexical qui sélectionne ses arguments (Harris, 1976, Gross, 1975). Ces définitions s'appliquent aussi bien à la langue écrite qu'à la langue orale.

<sup>2</sup> Ceci n'exclut évidemment pas que des énoncés incomplets, comportant des surgénéralisations ou d'autres formes d'agrammaticalité, soient encore attestés.

<sup>3</sup> La complexité dont nous parlons est intrinsèque à la langue, et par conséquent indépendante de la fréquence d'utilisation de tel phénomène complexe. La fréquence relève en effet de l'utilisation que les locuteurs font de leur langue et non de l'ensemble des propriétés lexicales, syntaxiques et sémantiques de la langue. À notre connaissance, on ne sait pas dans quelle mesure les locuteurs adultes utilisent dans les mêmes proportions l'ensemble des phénomènes complexes de leur idiome.

<sup>4</sup> L'opposition de la grammaire traditionnelle entre *phrases simples* et *phrases complexes* ne procède pas d'une définition de ce qu'est la complexité, ni même de l'application de critères reproductibles à l'ensemble des discours d'une langue. Le concept de complexité a été envisagé d'un point de vue syntaxique par Harris (1976, 1988), d'un point de vue cognitif par Givón (1995), et depuis une dizaine d'années se trouve au centre de débats entre typologues de diverses obédiences (Dahl, 2004, Miestamo, 2008, parmi beaucoup d'autres).

d'un enfant à l'autre et que ces contrastes sont corrélés à la qualité de la stimulation linguistique que reçoit chaque enfant dans son milieu de vie (Martinot, 2013a). Si ce constat se généralise<sup>5</sup>, il sera alors opportun de s'interroger sur les modes de remédiation à utiliser aussi bien dans le cadre des pratiques orthophoniques que dans le cadre des pratiques scolaires. La non-maîtrise, en compréhension et en production, de l'ensemble des phénomènes complexes d'une langue, à l'âge où les enfants sont scolarisés dans les cycles primaire et secondaire, mais aussi à l'âge adulte, n'a jamais fait, semble-t-il, l'objet de recherches systématiques, alors que cette non-maîtrise constitue un handicap au niveau de la compréhension de nombreux discours académiques et sociaux, au niveau de la pratique orale dès qu'il s'agit d'expliquer quelque chose de façon efficace, d'argumenter, de décrire précisément une situation ou un événement et bien entendu au niveau de la pratique écrite, qui exige, dans certains types de discours, une forte concentration informative, ce qui correspond à une plus grande complexité syntaxique (Harris, 1988).

La complexité linguistique, inhérente à la langue, réserve chez certains locuteurs de notre corpus (enfants de 6 et 10 ans) de telles difficultés que les phénomènes complexes sont soit absents, soit simplifiés, soit générateurs d'énoncés déviants. Nous verrons que, sans surprise, les difficultés à gérer les phénomènes complexes de la langue sont plus grandes à 6 ans qu'à 10 ans mais surtout qu'elles sont beaucoup plus nombreuses au même âge chez les enfants peu stimulés linguistiquement.

## PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL

### Les enfants locuteurs

22 enfants de 10 ans et 28 enfants de 6 ans ont été enregistrés dans leur école par un adulte expérimentateur. Pour chacun des enfants, un questionnaire (cf. *annexe*) a été rempli soit à partir des réponses fournies par les enfants soit à partir des informations fournies par l'enseignant(e) des enfants. Nous avançons l'hypothèse<sup>6</sup> que d'une part la fréquentation de l'écrit (livres lus régulièrement), d'autre part la possibilité de parler avec des interlocuteurs variés qui utilisent une langue constituée d'un grand nombre de phénomènes complexes<sup>7</sup> déterminent grandement le degré plus ou moins complexe de la langue utilisée par un enfant. Au vu des réponses, quatre critères sont apparus comme systématiquement concordants : le niveau d'étude des parents (question 1),

<sup>5</sup> L'étude présentée ici fait partie d'un projet translinguistique sur *Acquisition de la complexité linguistique de 6 à 14 ans*, dont l'un des objectifs est de relever et de décrire les phénomènes lexicaux et syntaxiques complexes attestés chez des locuteurs issus d'environnements linguistiques contrastés.

<sup>6</sup> Cette hypothèse est également le résultat de nos observations lorsque nous étions enseignante (1981-1994) auprès d'enfants de 3 à 11 ans. Les mêmes observations, non consignées, sont confirmées à ce jour auprès de la plupart des enseignants des cycles primaire et secondaire.

<sup>7</sup> Nous avons cité plus haut quelques-uns de ces phénomènes complexes, mais la liste exhaustive de ces phénomènes reste à faire.

la fréquentation de l'écrit (question 2), la présence ou non d'une TV dans la chambre de l'enfant (question 3) et la pratique d'activités extra-scolaires (question 6)<sup>8</sup>. Nous avons donc classé les enfants en fonction de ces 4 critères. Les enfants dont les parents ont, d'après la profession annoncée, fait des études supérieures (enseignants, médecins, avocats, ingénieurs...), qui fréquentent l'écrit très régulièrement, qui n'ont pas la TV dans leur chambre et ont une activité culturelle extra-scolaire (musique le plus souvent) seront identifiés dans la suite par l'étiquette (F), correspondant aux « enfants favorisés linguistiquement parce qu'ils sont stimulés dans leur pratique de la langue ». Les enfants dont les parents, d'après la profession annoncée, n'ont pas fait d'études supérieures, ne sont jamais au contact de livres chez eux, ont une télévision dans leur chambre<sup>9</sup> et n'ont pas d'activités culturelles en dehors de l'école seront identifiés par l'étiquette (D), correspondant aux « enfants défavorisés linguistiquement parce qu'ils ne sont pas stimulés dans leur pratique de la langue ». On comparera donc 4 groupes d'enfants : les enfants (10F), (10D), (6F) et (6D).

### La tâche de restitution et sa justification

L'adulte expérimentateur lit une seule fois l'histoire *Tom et Julie* (cf. *annexe*) à chaque enfant, individuellement, dans un lieu calme. Immédiatement après cette lecture, l'enfant est invité à raconter à son tour la même histoire en essayant de ne rien oublier et sans chercher nécessairement à reprendre les mêmes mots<sup>10</sup>. Les enfants sont toujours d'accord pour faire cette expérimentation et trouvent en général l'exercice amusant.

La tâche de restitution d'histoire fournit une base de comparaison stable entre un grand nombre d'enfants d'âges différents puisque chaque enfant restitue la même histoire lue dans les mêmes conditions. Le texte de l'histoire est à la fois compréhensible pour de jeunes enfants (dès 4 ans) et encore intéressant pour des enfants de 10 ans. L'histoire peut être comprise par des enfants de cultures différentes dans la mesure où elle comporte aussi peu que possible d'informations liées à une culture particulière. Enfin, le texte renferme un grand nombre de phénomènes linguistiquement complexes que nous avons en partie analysés chez des enfants tout-venants de plusieurs langues maternelles (Martinot *et al.*, 2009, Martinot, 2010, Martinot et Geroli-

mich, 2012). La situation expérimentale de restitution après lecture d'une histoire correspond à un concentré temporel de la situation naturelle d'acquisition : dans les deux cas, les enfants sont en contact avec une langue plus complexe que celle qu'ils produisent eux-mêmes. Dans les situations naturelles d'échange comme dans la restitution d'une histoire, la langue source alimente les productions enfantines dans la mesure où, selon l'hypothèse acquisitionnelle que nous soutenons (Martinot, 2000, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2013a), l'enfant s'approprie sa langue maternelle en transformant les énoncés de la langue source selon des procédures de reformulation analysables et reproductibles qui évoluent et se complexifient suivant l'âge de l'enfant. Trois grands types de reformulations (Martinot, 1994, Martinot *et al.*, 2008) sont attestés : la répétition, le changement de sens et l'équivalence sémantique. Ces trois modalités de transformation sont des reformulations correspondant au principe définitoire suivant : « *tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation* » (Martinot, 1994)<sup>11</sup>.

### L'analyse des données

Après avoir transcrit intégralement les restitutions enfantines, l'analyse peut commencer. La démarche générale consiste à appairer chaque prédication restituée avec la prédication du TS dont on fait l'hypothèse qu'elle en est issue, y compris quand il y a un changement de sens. Nous analyserons en détail 2 phénomènes syntaxiques complexes : les subordonnées dites circonstancielles et les relatives. Nous donnerons également les tendances quantitatives des reformulations d'un 3<sup>e</sup> phénomène syntaxique qui correspond à différents types de prédications complexes dans lesquelles la prédication seconde est réduite (par exemple : *la maîtresse est arrivée avec une fille = la maîtresse est arrivée et elle est accompagnée d'une fille*). Nous n'aborderons pas les phénomènes lexicaux (verbes décomposables par ex.) et lexico-syntaxiques complexes (nom ou adjectifs opérateurs par ex.) que nous réservons à une étude ultérieure.

Nous analyserons donc dans quelle mesure les phénomènes syntaxiquement complexes du TS sont reformulés par les enfants des 4 groupes avec le même degré de complexité.

## REFORMULATION DES SUBORDONNÉES DU TEXTE SOURCE PAR UNE SUBORDONNÉE

La construction principale-subordonnée, de même que l'ordre inverse, est le prototype traditionnel d'une construction complexe, sans être le phénomène syntaxique

<sup>8</sup> Les enseignants savent toujours quelle est la profession des parents (Q.1) et quelle activité extra-scolaire fait chaque enfant (Q.6). Les enfants ont toujours répondu précisément aux questions 2 et 3.

<sup>9</sup> La télévision dans la chambre d'un jeune enfant a tendance à réduire les occasions de parler, sauf si un adulte attentif regarde la TV avec l'enfant, ce qui n'est en général pas le cas des enfants qui, justement, ont ce médium dans leur chambre. La TV a également tendance à éloigner les enfants de la lecture. Enfin, lorsque l'enfant est seul dans sa chambre à regarder la TV, il choisit lui-même ses programmes. Le critère de choix a alors peu de chances d'être celui de la qualité de la langue utilisée dans l'émission.

<sup>10</sup> La consigne exacte donnée à chaque enfant est la suivante : « *Essaie maintenant de raconter la même histoire, avec tes mots à toi en essayant de ne rien oublier !* ».

<sup>11</sup> Pour l'historique et l'explication détaillée du concept de reformulation, voir aussi Martinot (2009), Martinot & Romero (2009), et pour une synthèse des recherches sur l'acquisition de la langue par la reformulation, voir Martinot (sous presse dans la revue en ligne de l'Université de Poitiers, CORELA).

le plus complexe (Harris, 1988, Givón, 1995). Parmi les séquences principale-subordonnée, le degré de complexité varie en fonction de la relation sémantique qui unit la principale et la subordonnée.

Le texte source contient peu de subordonnées.

Séquence 4 : *Dès qu'il l'a aperçue*, il s'est dirigé vers la fillette.

Séquence 5 : Julie aimait *tellement* cette boîte *qu'elle la prenait toujours avec elle*. *Quand la maîtresse disait* : « *Sortez vos affaires !* », Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle, sur leur table de travail.

Séquence 7 : Tom avait un peu peur *parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit*.

On peut donc s'attendre à ce que le nombre de reformulations de ces subordonnées soit très faible. Nous avons cependant considéré que la production d'autres subordonnées, introduites par un nouveau connecteur (*tableaux 1 et 2 ci-dessous*) ou bien le réemploi des subordonnants du TS à un endroit différent de l'histoire montrent également la maîtrise de ces subordonnées :

Eva (6D) : # les enfants avaient peur parce qu'ils entendaient un grincement (cf. TS : séquences 7 et 10 en annexe)<sup>12</sup> ;

Manon (10F) : # Tom (...) il était tellement content qu'il voulait se faire une autre amie (cf. TS : séquences 3 et 5).

Nous ne comptabilisons pas les complétives ni les infinitives introduites par *pour*. Les complétives ne fonctionnent pas comme des subordonnées dites circonstancielles mais comme des arguments du verbe principal (M. Gross, 1975), elles sont moins complexes du point de vue syntaxico-sémantique que les subordonnées dites circonstancielles ou les relatives. Par ailleurs, la proportion de complétives, dans ce corpus, est stable au même âge : 29 % chez les enfants (10F), 27 % chez les (10D), 18,5 % chez les (6F) et 20 % chez les (6D). Le nombre d'occurrences de ce phénomène de faible complexité est, sans surprise, corrélé à l'âge uniquement.

Les infinitives introduites par *pour* ne sont pas attestées dans le TS. Elles sont peu nombreuses dans les reformulations mais stables d'un groupe à l'autre. La plupart des reformulations enfantines en *pour*  $V_{inf}$  correspond à un changement de sens dans la reformulation des relatives de la séquence 13 (cf. partie suivante) :

Tom (10D). Séq. 13. # Je veux savoir parler aux fourmis pour savoir ce qui se passe sur terre

Comme les complétives, mais pour une autre raison, elles sont moins complexes que les subordonnées dites circonstancielles du fait que le sujet du verbe infinitif est aussi le sujet du verbe conjugué.

Le tableau 1 fait apparaître que les subordonnées introduites par *quand* et *parce que* sont beaucoup plus fréquentes que celles qui sont introduites par *dès que* et *telle-*

<sup>12</sup> Le symbole # note un changement de sens par rapport au TS.

*ment que*, ce qui permet de tirer la conclusion que *dès que P, Q* et *P tellement... que Q* présentent plus de difficultés lors de la production que *quand P, Q* ou *P parce que Q*.

Dans le groupe des enfants (F), la différence d'âge distingue les occurrences des subordonnées en *dès que* et en *tellement que* et pas du tout les occurrences des subordonnées en *quand* et en *parce que*, que l'on peut considérer comme acquises dès 6 ans (chez les F).

Le faible nombre d'enfants (10D) nous incite à comparer les résultats quantitatifs de ce groupe avec beaucoup de prudence. Malgré cela, le nombre d'occurrences de subordonnées est toujours beaucoup plus faible dans les 2 groupes (D) relativement aux groupes (F), à l'exception notable de *P parce que Q*, que nous considérons comme acquise y compris dans le groupe (6D) contrairement aux subordonnées en *quand* qui sont 3 fois moins nombreuses chez les (6D) par rapport aux (6F).

Le tableau 2, ci-dessous, montre la répartition entre les subordonnées du TS reformulées par une subordonnée et les subordonnées introduites par les enfants. Les subordonnées reformulées se trouvent à la même place, c'est-à-dire dans la même sous-séquence, que dans le TS et sont :

- soit paraphrasées :

Naël (10D). Séq. 5. *Tellement qu'elle était contente elle la gardait tout le temps.*

- soit répétées :

Chiara (6F). Séq. 5. *quand la maîtresse elle a dit : « sortez vos affaires ! ».*

Les subordonnées introduites par les enfants sont bien ou mal construites relativement au cotexte :

François (6F). Séq. 1. \**Pendant que la maîtresse arrivait toujours en retard à l'école elle tenait par la main une petite fille*<sup>13</sup>.

Et elles reprennent ou non un subordonnant déjà présent dans le TS :

Alexandre (10F). Séq. 2. *Elle a dit à Tom puisque la place à côté de lui était libre qu'elle s'assiérait là.*

On remarquera (tableau 2) que les enfants de 6 et de 10 ans (D) répètent très peu, paraphrasent grosso modo 2 fois moins souvent que les enfants (F) de la même tranche d'âge, et introduisent rarement un nouveau connecteur subordonnant. L'absence de subordonnées nouvelles mal construites chez les enfants (D) peut s'expliquer par le fait qu'ils prennent peu de risques.

Un autre résultat important concerne la moyenne des subordonnées produites par enfant dans chaque groupe : 2,2 chez les (10F) vs 0,5 chez les (10D)<sup>14</sup>, et 1,7 chez les (6F) vs 0,8 chez les (6D).

Enfin, la diversité des connecteurs subordonnants est nettement plus élevée dans les 2 groupes (F) relativement aux

<sup>13</sup> Le symbole \* note une phrase qui ne correspond pas au fonctionnement général de la langue.

<sup>14</sup> Même en multipliant par 2 les chiffres obtenus par les (10D), on reste loin des résultats obtenus par les (10F).

**Tableau 1.** Nombre d'occurrences des subordonnées par groupe d'enfants.

	10F N = 15	10D N=7	6F N = 15	6D N = 13
Dès que P, Q	4	0	2	0
P tellement... que Q	6	1	2	0
Quand P, Q	7	1	13	4
P parce que Q	5	1	5	5
Autres séquences P-Q identifiées par le connecteur subordonnant	comme : 3 - vu que : 1 - car : 1 - même si : 2 - comme si : 2 - puisque : 1 - à chaque fois que : 1	car : 1	comme : 2 - comme si : 1 - pendant que : 1	comme : 2

**Tableau 2.** Reformulation des subordonnées du TS et nouvelles subordonnées.

	Reform. des subordonnées du TS		Nouvelles subordonnées ou nouvelle place	
	Répétitions	paraphrases	bien construites	mal construites
10F N = 15 Total sub. : 34 Moy./enf. : 2,2	quand : 2	dès que : 2 tellement que : 3 parce que : 2 comme : 1 vu que : 1	dès que : 2 tellement que : 2 quand : 5 parce que : 3 car : 1- puisque : 1 comme : 2 - comme si : 2- même si : 2 à chaque fois que : 1	tellement que : 1 quand : 1
10D N = 7 Total sub. : 4 Moy./enf. : 0,5		tellement que : 1 parce que : 1 car : 1	quand : 1	
6F N = 15 Total sub. : 26 Moy./enf. : 1,7	quand : 4	dès que : 2 tellement que : 2 quand : 2 parce que : 1	quand : 4 parce que : 4 comme : 2 comme si : 1	quand : 3 pendant que : 1
6D N = 13 Total sub. : 11 Moy./enf. : 0,8	quand : 1	quand : 1 parce que : 1	quand : 2 parce que : 4 (1 enfant) comme : 2	

2 groupes (D) d'une part et, sans surprise, plus élevée chez les (10F) que chez les (6F).

### REFORMULATION DES RELATIVES DU TEXTE SOURCE PAR UNE RELATIVE

Les relatives du texte source sont les suivantes :

Séq. 1 (...) Elle tenait par la main une petite fille *que personne n'avait encore jamais vue* (relative explicative).

Séq. 4 (...) et lui a tendu la boîte *qu'il avait fabriquée pour elle, la veille* (relative déterminative).

Séq. 6 (...) et découvrit un morceau de papier *sur lequel Julie avait écrit* (relative explicative).

Séq. 11 (...) et les enfants furent éblouis par la lumière *qui inondait l'intérieur de l'arbre* (relative déterminative).

Séq. 12 Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux *où les fleurs semblaient se parler en chantant* (relative explicative).

Séq. 13 Tom a répondu : « Je veux apprendre à parler avec les oiseaux *qui savent tout ce qui se passe dans le ciel*, avec les poissons *qui savent tout ce qui se passe dans l'eau* et avec les fourmis *qui savent tout ce qui se passe sur la terre* » (3 relatives explicatives).

Les relatives attestées chez les enfants sont classées en 2 groupes (tableau 3). D'une part, les relatives qui sont reformulées à partir des relatives du texte source, d'autre part, les relatives introduites par les enfants. Dans ce dernier type de relatives, nous distinguons les « vraies » relatives de celles qui font partie d'un dispositif :

*Il y a N qui P* : dispositif majoritaire dans les 4 groupes, *c'est N qui P* : dispositif attesté uniquement chez les 10 ans,  $N V_{\text{perception}} N \text{ qui } P$  : 2 occurrences chez les (10F), *Il était une fois N qui P* : 1 occurrence chez les (10F) et 1 chez les (6F).

**Tableau 3.** Résultats quantitatifs des relatives attestées dans le corpus enfantin.

	10F N=15	10D N=7	6F N=15	6D N=13
Total des relatives (nb. d'occur.)	56	16*	24	10
Moyenne par enfant	3,7	2,2	1,6	0,7
Taux des relatives reformulées	57 %	44 %	54 %	40 %
Taux des relatives ajoutées	43 %	56 %	46 %	60 %

\* Si nous multiplions par 2 le nombre d'enfants (D) alors on peut faire l'hypothèse que le total des relatives serait de l'ordre de 32, total qui reste très en deçà des relatives produites par les enfants (F).

Le total et la moyenne des relatives suit le même ordre décroissant : 10F > 10D > 6F > 6D. En revanche, la proportion de relatives reformulées distingue les (F) des (D). Cette proportion est plus élevée que la proportion de relatives ajoutées dans les 2 groupes (F). Dans les 2 groupes (D), les proportions sont inversées, les relatives reformulées sont moins nombreuses que les relatives ajoutées<sup>15</sup>. C'est donc la reformulation des relatives déjà présentes dans le TS qui fait défaut aux enfants (D) des 2 groupes d'âge.

Du point de vue des relatives reformulées, une grande disparité caractérise les résultats des (F) par rapport aux (D) à 6 comme à 10 ans.

Les 10F reformulent 5 des 6 relatives du TS : séq. 1, 6, 11, 12, 13.

Les 6F reformulent 4 des 6 relatives du TS : séq. 1, 6, 12, 13.

Les 10D reformulent 3 des 6 relatives du TS : séq. 1, 6, 13.

Les 6D reformulent 2 des 6 relatives du TS : séq. 1, 6.

De même que nous avons dit et montré plus haut que les subordinées circonstancielles ne sont pas toutes de même degré de complexité, le même constat peut être fait avec les relatives<sup>16</sup>. Du point de vue syntaxique, les pseudo-relatives des dispositifs en *il y a... qui* et en *c'est... qui* sont attestées même chez les enfants du groupe (6D). On peut en déduire, sans grand risque d'erreur, que ces dispositifs, extrêmement fréquents dans la langue parlée, sont acquis à 6 ans chez tous les enfants.

<sup>15</sup> La proportion des pseudo-relatives dans les dispositifs est toujours supérieure à 50 % des relatives ajoutées dans les 4 groupes.

<sup>16</sup> La complexité des relatives tient, au moins, aux trois raisons suivantes (Martinot, 2013b). 1) La relative est rattachée à un nom antécédent, elle complexifie donc ce nom même dans le cas où elle n'est pas incise. 2) La relation sémantique entre l'antécédent et la relative explicative ou déterminative n'est pas marquée alors qu'elle est de nature différente. 3) Le pronom relatif a une triple fonction.

Les « vraies » relatives sont introduites dans notre corpus par les pronoms relatifs *qui, que, où* :

Yaniss (6D). Séq. 6. La fille elle a écrit sur un papier le mot qui était marqué.

Irène (6F). Séq. 1. Elle arrive plus tard que d'habitude avec une petite fille qu'elle prend dans les bras.

Thomas (10D). Séq. 6. il trouva un papier où (...) Julie avait marqué.

La relative de la séquence 4 n'a jamais été reformulée. Outre le fait que ce soit une relative déterminative, plus complexe qu'une relative explicative (Martinot, 2013b), elle apporte une information redondante par rapport à la séquence précédente, ce qui suffit à expliquer qu'aucun enfant ne l'ait reformulée.

La relative déterminative de la séquence 11 est la plus complexe, d'un point de vue sémantique, à cause du verbe métaphorique (*la lumière inondait l'intérieur de l'arbre*). Elle n'a été reformulée que par les (10F) :

Clément (10F). Séq. 11. Il y a eu une lumière qui est sortie de l'arbre.

La relative de la séquence 12 n'a été reformulée que par les enfants (F). La complexité de cette relative est due au sémantisme du verbe opérateur *semblaient* et à la construction gérondive des 2 verbes *se parler en chantant*.

Naya (6F). Séq. 12. # Il y avait plein de fleurs qui se parlaient et qui chantaient.

Ameline (10F). Séq. 12. Ils entendent plein de fleurs qui chantent en se parlant.

Les 3 relatives de la séquence 13 sont construites de la même façon, nous avons comptabilisé chaque occurrence (tableau 4 ci-dessous), ce qui explique le nombre relativement élevé de reformulations. En fait, 6 enfants (F) de 10 ans ont produit des paraphrases ou des répétitions et 7 ont modifié le sens en supprimant la relative :

Alexandre (10F). Séq. 13. # Il demanda au roi d'apprendre à parler aux oiseaux pour savoir ce qui se passe dans le ciel (...).

Chez les 10 ans (D), 1 seul enfant a reformulé les 3 relatives de la séquence :

Manon (10D). Séq. 13. J'aimerais bien parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel (...) et avec les fourmis qui savent tout sur la terre.

A 6 ans, 2 enfants (F) ont reformulé la séquence et aucun enfant (D) :

Chiara (6F). Séq. 13. Je voudrais (...) apprendre à parler aux oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel (...) # et je voudrais apprendre à parler aux fourmis pour savoir tout ce qui se passe dans la terre.

Les 3 relatives sont complexes à comprendre et à produire du fait que le sujet du verbe principal n'est pas celui du verbe de la relative.

La relative de la séquence 1 est relativement peu souvent reformulée par une « vraie » relative. Elle est reformulée par quelques enfants des 4 groupes au moyen d'une reformulation logique sans relative (donc non comptabilisée). Nous désignons par *reformulation logique* une reformulation dans laquelle l'enfant déduit une information du TS, ici, le fait que l'école soit nouvelle (Lisa, Yaniss) ou modifie le point de vue du TS (Lisa, Héloïse, Yaniss) :

Lisa (10F). Séq. 1. [Et ben au début c'est une fille qui s'appelle Julie] elle est arrivée dans une nouvelle école.

Héloïse (6F). Séq. 1. Il y a une nouvelle enfant elle arrive à l'école.

Yaniss (6D). Séq. 1. Une nouvelle fille venait à l'école dans sa nouvelle école.

La relative de la séquence 1 n'est pas particulièrement complexe même si elle est moins souvent reformulée que d'autres relatives. On trouve en effet des reformulations paraphrastiques introduites par *que* y compris chez les 6 ans (D) :

Oscar (6D). Séq. 1. La maîtresse arriva avec une petite fille que personne connaissait.

Enfin, la relative de la séquence 6 a été reformulée par une relative en *où* par la moitié des 10 ans (F) et (D) (si l'on ramène le nombre des 10 ans (D) à celui des 10 ans (F)) et par 1 à 2 enfants de 6 ans :

Baptiste (10F). Séq. 6. Elle demanda à Tom en chuchotant d'ouvrir la boîte où il y avait un mot dedans avec écrit des choses.

Isaac (6F). Séq. 6. Dans la boîte il y a un petit papier où il y a écrit.

**Tableau 4.** Comparaison des subordonnées et des « vraies » relatives.

	10F N=15	10D N=7	6F N=15	6D N=13
Total des subordonnées	34	4	26	11
Moyenne des subordonnées par enfant	2,2	0,5	1,7	0,8
Total des « vraies » relatives (hors dispositif)	33	9	13	5
Moyenne des « vraies » relatives par enfant	2,2	1,2	0,8	0,3

Seuls, les enfants de 10 ans (F) produisent le même nombre de subordonnées que de relatives. Les enfants (10D) ont produit 2 fois plus de relatives que de subordonnées, ce qui tendrait à montrer que le « retard » par rapport aux (10F) concerne davantage la production de subordonnées. Les enfants de 6 ans ont produit, à l'inverse, 2 fois plus de subordonnées que de relatives. La production de relatives semble donc être d'abord corrélée à l'âge et celle des subordonnées plutôt corrélée au groupe (F) vs (D) (cf. l'écart de 1,9 pour la moyenne des subordonnées entre les (6F) et les (6D) et l'écart de 0,5 « seulement » pour la

moyenne des vraies relatives à 6 ans). On remarquera que la progression quantitative entre les (6F) et les (10F) est 2 fois plus importante concernant les relatives (13 occurrences > 33 occ.) que les subordonnées (26 occ. > 34 occ.). Cette constatation confirme l'influence de l'âge pour les relatives.

À 6 ans, comme à 10 ans, les moyennes de production des subordonnées comme des relatives sont au moins 2 fois plus élevées chez les enfants (F).

### REFORMULATION DES PRÉDICTIONS COMPLEXES DU TS PAR UNE PRÉDICTION COMPLEXE

Nous considérons, à la suite de Harris (1976, 1988) que certaines phrases contiennent d'autres phrases et que ce critère permet de distinguer une phrase simple élémentaire, d'une phrase dérivée, complexe. Dans le texte source, plusieurs phrases correspondent à ce type syntaxique de complexité. Certaines phrases réduites n'ont pas du tout été reformulées comme par exemple : Séq. 9. *Sans dire un mot* dans la phrase complexe *Sans dire un mot, la petite fille prit la main de Tom*. Nous rassemblons ci-dessous les résultats quantitatifs des 5 prédictions complexes suivantes. Chacune d'elle est suivie des 2 prédictions simples dont la seconde est réduite dans la prédiction complexe attestée.

Séq. 1. (...) la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude (...) (*la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école - la maîtresse est arrivée plus tard que d'habitude*).

Séq. 2. (...) la place est libre à côté de toi (...) (*une place est libre - une place se trouve à côté de toi*).

Séq. 10. (...) les enfants entendirent un grincement (...) (*les enfants entendirent un bruit - ce bruit est un grincement*).

Séq. 12.1. Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux (...) (*Tom et Julie se trouvaient dans un jardin - ce jardin était merveilleux*).

Séq. 12.2. (...) les fleurs semblaient se parler en chantant (*les fleurs semblaient se parler d'une certaine façon - cette façon était de chanter*).

Nous avons comptabilisé toutes les occurrences de reformulations complexes dans chacun des 4 groupes même quand ces reformulations ne correspondent pas à l'information du TS. Nous donnons ci-dessous des exemples de reformulation, représentatifs pour chaque séquence.

Alexandre (10F). Séq. 1. # la maîtresse elle arriva plus tard dans la cour de l'école (= #elle arriva plus tard, elle arriva dans la cour de l'école).

Ameline (10F). Séq. 1. # elle arrive en retard avec une fille (= # elle arrive en retard, elle est accompagnée d'une fille).

Manon (10F). Séq. 2. Il y a une place libre à côté de Tom (il y a une place à côté de Tom, cette place est libre).

François (6F). Séq. 2. Comme il y avait une place à côté de Tom elle s'est assis (introduction d'un subordonnant causatif (phénomène complexe) puis prédication simple).

Aïcha (10F). Séq. 10. Ils ont entendu un craquement (cf. ci-dessus).

Claire (6F). Séq. 12.1. Ils voient un jardin avec des fleurs (ils voient un jardin, ce jardin a des fleurs).

Chiara (6F). Séq. 12.2. Il y avait des fleurs qui se parlaient en chantant (cf. ci-dessus).

Eva (6D). Séq. 4. Julie en chuchotant lui dit (ajout d'un gérondif dans une nouvelle séquence, comptabilisé avec les gérondifs de la séquence 12.2).

**Tableau 5.** Reformulation des prédications complexes du TS par une prédication complexe.

	10F N=15	10D N=7	6F N=15	6D N=13
Séq. 1	6	0	4	1
Séq. 2	5	0	2	0
Séq. 10	5	0	1	1
Séq. 12.1	4	1	4	1
Séq. 12.2	5	1	3	2
Total	25	2	14	5
Moyenne par enfant	1,6	0,2	0,9	0,3

Contrairement aux phénomènes complexes abordés dans les parties précédentes, les prédications complexes introduites par les enfants se limitent à 2 occurrences de gérondifs chez les (10F) et chez les (10D) et d'un gérondif chez un enfant de 6 ans (F). C'est aussi ce phénomène *V en V<sub>gérondif</sub>* qui est le mieux réparti entre les 4 groupes. Les écarts un peu moins grands entre les (F) et les (D) des deux groupes d'âge dans les reformulations des prédications 12.1 et 12.2 pourraient signifier que les gérondifs et les adjectifs sont moins difficiles à produire que les 3 phénomènes complexes des séquences 1, 2 et 10.

D'une façon globale, le nombre de prédications complexes distingue le groupe des 10 ans (F) par rapport aux 3 autres groupes même si la différence entre les groupes (F) et (D) est encore plus marquée que pour les subordonnées et les relatives. La différence entre les âges ne concerne que le groupe (F).

## CONCLUSION

En réponse à la question liminaire, la production de subordonnées, de relatives et de prédications complexes, réserve de nombreuses difficultés aux enfants qui ne bénéficient pas d'une stimulation linguistique régulière et... complexe. Il est en effet remarquable que les résultats quantitatifs révèlent toujours une nette différence entre les enfants (F) et les enfants (D) dans chaque groupe d'âge. Au vu de ces premiers résultats, la différence entre les groupes (F) et (D) augmente en fonction de l'ordre suivant : vraies relatives, subordonnées, prédications complexes avec réduction de la seconde prédication. Ce résultat est cohérent avec l'ordre de complexité condensatrice exposé par Havu & Pierrard

(2012) à la suite de Givón (1990, 1995). Autrement dit, moins l'information correspond à une proposition (groupe prépositionnel, nom d'événement) plus le degré de complexité est élevé. C'est ce dernier type de complexité que l'on a intérêt à entraîner, dans un cadre pédagogique ou orthophonique, avec des enfants de 10 ans de type (D). Avec des enfants de 6 ans de type (D), la priorité peut encore être donnée à la production (et à la compréhension) des vraies relatives et des subordonnées circonstancielles.

## RÉFÉRENCES

- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éditions de Minuit.
- DAHL, Ö. (2004). *The growth and Maintenance of Linguistic Complexity*. Benjamins: Amsterdam/Philadelphia.
- GIULIANO, P. (2006). *Abilità Narrativa ed Emarginazione Sociale. Bambini e adolescenti di un Quartiere a Rischio di Napoli*. Napoli: Liguori, 2<sup>e</sup> éd.
- GIULIANO, P. (2013). Comparaison de phénomènes complexes en italien et en français chez des adolescents bilingues et monolingues : focus sur le texte narratif. *Travaux de linguistique*, 66, 73-96.
- GIVÓN, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- GIVÓN, T. (1990). *Syntax. A functional-typological introduction*, Volume II. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins.
- GROSS, M. (1975). *Méthodes en syntaxe*. Paris : Hermann.
- HARRIS, Z. S. (1976). *Notes du cours de syntaxe*. Paris : Éditions du Seuil.
- HARRIS, Z. S. (1988). *Language and Information*. New York: Columbia University Press.
- HAVU, E & PIERRARD, M. (2012). Prédication seconde et subordination : à propos du degré de complexité de la connexion de prédications. In U. Paprocka-Piotrowska, C. Martinot, & S. Gerolimich, (Eds), *La Complexité en langue et son acquisition* (pp. 37-51). Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL & KUL (Société des sciences de l'Université catholique de Lublin).
- MARTINOT C. (2000). Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages*, 140, 92-123.
- MARTINOT, C. (2005). *Comment parlent les enfants de 6 ans ? Pour une linguistique de l'acquisition*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- MARTINOT, C. (2007). Quand acquisition rime avec reformulation : nécessité d'une réponse linguistique aux phénomènes d'acquisition de la langue maternelle. In M. Kara (Ed.), *Usages et analyses de la reformulation*. *Recherches linguistiques*, 29 (pp. 179-211), Metz : Université Paul-Verlaine.
- MARTINOT, C., GEROLIMICH, S., PAPROCKA-PIOTROWSKA, U. & SOWA, M. (2008). Reformuler pour acquérir sa langue maternelle ? Investigation auprès d'enfants français, italiens et polonais de 6, 8 et 10 ans. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot, E. Richard (Eds.), *Pragmatique de la reformulation*, (pp. 221-239), Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MARTINOT, C., KUVAC-KRALJEVIC, J., BOSNJAK-BOTICA, T. & CHUR, L. (2009). Prédication principale vs seconde à l'épreuve des faits d'acquisition en allemand, croate et français, langues maternelles. In A. H. Ibrahim (Ed.), *Prédicats, prédications et structures prédictives* (pp. 50-81), Paris : CRL.
- MARTINOT, C. (2009). Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle. *Cahiers de praxématique*, 52, 29-57.
- MARTINOT, C. & ROMERO, C. (2009). Présentation. *Cahiers de praxématique*, 52, 7-18.
- MARTINOT, C. (2010). Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. *Travaux de linguistique*, 61, 63-96.



MARTINOT, C. & GEROLIMICH, S. (2012). Acquisition de la compétence paraphrastique par des enfants francophones et italo-phones de 4 à 10 ans. In S. Cappello, M. Conenna & J.-P. Dufiet (Eds.), *La Synonymie au-delà du lexique* (pp. 195-228), Udine : Forum.

MARTINOT, C., GEROLIMICH, S., BOSNJAK-BOTICA, T. & TUTUNJIU, E. (2012). Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives dans une perspective translinguistique. In U. Paprocka-Piotrowska, C. Martinot & S. Gerolimich, (Eds), *La Complexité en langue et son acquisition* (pp. 169-212). Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL & KUL (Société des sciences de l'Université catholique de Lublin).

MARTINOT, C. (2013a). L'Acquisition de la causalité est-elle comparable chez tous les enfants ? *Travaux de linguistique*, 66, 15-52.

MARTINOT, C. (2013b, sous presse). La Complexité d'un phénomène linguistique est-elle toujours source de difficulté ? Cas de l'acquisition des relatives en langue première (français et allemand). *Nouvelles Perspectives en sciences sociales*. Sudbury, Ontario, Canada : Éditions Prise de parole.

MARTINOT, C. (2013c, sous presse). La Reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages. *CORELA*, revue électronique de l'Université de Poitiers.

MIESTAMO, M. (2008). Grammatical complexity in a cross-linguistic perspective. In M. Miestamo, K. Sinnemäki & F. Karlsson, (Eds), *Language Complexity: Typology, Contact, Change* (pp.23-42).

## ANNEXES

### Questionnaire rempli avec l'aide de l'enfant (pour certaines questions) et celle de l'enseignant

#### Caractérisation de l'enfant d'après des critères de « stimulation linguistique ».

1. Niveau académique des parents (père et mère) et/ou profession
2. Relation entretenue à la maison avec l'écrit, les livres, la lecture avec ou à l'enfant.  
À quelle fréquence les parents lisent-ils une histoire à leur enfant ?  
Vont-ils en bibliothèque avec lui ?  
Achètent-ils des livres régulièrement à leur enfant ?  
Les parents sont-ils eux-mêmes des lecteurs réguliers, si oui, quel type de livres, magazines ?  
Y-a-t-il des livres dans la maison ? Dans quelles pièces ?
3. L'enfant a-t-il la télévision dans sa chambre ?  
Quand regarde-t-il la télévision ?  
Est-il seul ou avec son père ou sa mère quand il regarde la télévision ?  
Quelles émissions (éventuellement cassettes vidéo) regarde-t-il ?

4. Quels sont les moments privilégiés de discussion entre parents et enfants (petit-déjeuner, repas du midi, du soir, au moment du bain, du coucher, le samedi et/ou le dimanche, pendant les vacances, lors d'une activité particulière) ?

5. L'enfant a-t-il d'autres interlocuteurs adultes en dehors de ses parents, lesquels ?

6. L'enfant a-t-il des activités régulières extra-scolaires ?

### Histoire Tom et Julie

- 1) Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.
- 2) Arrivée en classe, la maîtresse a dit : « Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom, la place est libre à côté de toi, Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle ! ».
- 3) Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut-être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie.
- 4) Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.
- 5) Julie aimait tellement cette boîte qu'elle la prenait toujours avec elle. Quand la maîtresse disait : « Sortez vos affaires ! », Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle, sur leur table de travail.
- 6) Un jour, Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! » Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit : « Je t'attends ce soir à 8 h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ».
- 7) Tom avait un peu peur parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit.
- 8) Mais à 8 h du soir, il était tout de même au rendez-vous, Julie l'attendait déjà.
- 9) Sans dire un mot, la petite fille prit la main de Tom et frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre.
- 10) Au bout de quelques minutes, les enfants entendirent un grincement. L'arbre était en train de tourner sur lui-même.
- 11) Tout à coup, le tronc s'ouvrit et les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre. Ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux.
- 12) Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs semblaient se parler en chantant. Alors Julie dit à Tom : « Viens, traversons le jardin, il y a une grande fête pour toi, ce soir. Jusqu'à minuit, tu as le droit de demander à notre Roi tout ce que tu veux ».
- 13) Tom a répondu : « Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre ».
- 14) Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant.